

Martens, Matthias; Asbrand, Barbara

Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 1, S. 72-90



Quellenangabe/ Reference:

Martens, Matthias; Asbrand, Barbara: Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 1, S. 72-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184815 - DOI: 10.25656/01:18481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184815>

<https://doi.org/10.25656/01:18481>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2017

■ *Thementeil*

**500 Jahre Reformation – Schlaglichter
auf pädagogische Langzeitwirkungen**

■ *Allgemeiner Teil*

Die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden
in Begabtenförderungswerken

Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische
Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts

Erfassung von pädagogischem und psychologischem
Wissen in der Lehramtsausbildung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: 500 Jahre Reformation – Schlaglichter auf pädagogische Langzeitwirkungen

Marcelo Caruso

500 Jahre Reformation – Schlaglichter auf pädagogische Langzeitwirkungen. Einführung in den Thementeil	1
---	---

Annette Scheunpflug

Evangelische Bildung heute – 500 Jahre nach der Reformation	5
---	---

Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz

Gestalt und Wirkung des Religionsunterrichts: Empirische Befunde und interkonfessionelle Perspektiven	29
--	----

Allgemeiner Teil

Martin Drahm/Martin Rothland

Die soziale Herkunft von Lehramtsstudierenden in Begabtenförderungswerken. Eine vergleichende Analyse	52
--	----

Matthias Martens/Barbara Asbrand

Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts	72
--	----

*Friederike Hohenstein/Thilo Kleickmann/Friederike Zimmermann/
Olaf Köller/Jens Möller*

Erfassung von pädagogischem und psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments	91
--	----

Besprechung

Rudolf Tippelt

Volker Lenhart (Hrsg.): Die erste Schrift zur Vergleichenden
Erziehungswissenschaft/The First Treatise in Comparative Education.

Fredericus Augustus Hechtius: De re scholastica Anglica cum
Germanica Comparata (1795–1798)

David Phillips: Investigating Education in Germany.

Historical studies from a British perspective 114

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 118

Impressum U3

Table of Contents

*Topic: 500 Years of Reformation –
Highlights on pedagogical long-term effects*

Marcelo Caruso
500 Years of Reformation – Highlights on pedagogical long-term effects.
An introduction 1

Annette Scheunpflug
Protestant Education Today – 500 years after the Reformation 5

Friedrich Schweitzer/Hans-Georg Ziebertz
Forms and Effects of Religious Education: Empirical findings
and interdenominational perspectives 29

Articles

Martin Drahmman/Martin Rothland
The Social Background of Teacher Students in Funding Organisations.
A comparative analysis 52

Matthias Martens/Barbara Asbrand
Complementary Relations: Methodological and theoretical reflections
on the formal organisation of classroom-interaction 72

*Friederike Hohenstein/Thilo Kleickmann/Friederike Zimmermann/
Olaf Köller/Jens Möller*
Measuring Pedagogical and Psychological Knowledge
in Teacher Education: Development of a test instrument 91

Book Reviews 114

New Books 118

Impressum U3

Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts

Zusammenfassung: Die Analyse der formalen Interaktionsorganisation ist ein zentraler methodischer Schritt im Rahmen der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In der Interpretation von Unterrichtsvideografien hat sich gezeigt, dass die bisher für die formale Beschreibung des Interaktionsgeschehens ausgearbeiteten Begriffe nicht ausreichen, um die empirisch auffindbaren Interaktionsverläufe des Unterrichts adäquat zu beschreiben. Kennzeichnend für viele der analysierten Unterrichtsinteraktionen ist deren reibungsloses Funktionieren aufgrund von Übersetzungs- und Anpassungsleistungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Wir schlagen mit dem *komplementären Modus* einen neuen Modus der Interaktionsorganisation vor, der dem beschriebenen Sachverhalt und damit der Spezifik der asymmetrisch organisierten und institutionell gerahmten Interaktionsstrukturen des Unterrichts methodisch Rechnung trägt.

Schlagworte: Unterricht, Aufgaben, Asymmetrische Interaktion, Komplementarität, Dokumentarische Methode

1. Einleitung und Forschungsstand

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen sind Forschungserfahrungen in verschiedenen Projekten der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung (Hackbarth, 2015a, b; Martens, 2015; Petersen, 2015; Petersen & Asbrand, 2013; Spieß, 2014; Katter-Wettstädt, 2015; Wettstädt & Asbrand, 2014). Ihnen ist gemeinsam, dass der alltägliche Unterricht video- und audioaufgezeichnet wurde und die Datenauswertungen mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007, 2009) erfolgte. Aufgrund dessen basieren unsere methodologischen und grundagentheoretischen Überlegungen auf vielfältigem empirischem Material: Der Unterricht wurde in unterschiedlichen Schulstufen und -formen, in den meisten Unterrichtsfächern sowie in fast allen Jahrgangsstufen aufgezeichnet und weist unterschiedliche didaktische Strukturierungen – vom lehrer-gesteuerten Unterrichtsgespräch über kooperative Arbeitsformen bis zum Selbstständigen Lernen – auf. In der Forschungspraxis, die in den einzelnen Projekten auf eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zu fachdidaktischen oder schulpädagogischen Forschungsfragen zielte, sind uns immer wieder spezifische Herausforderungen der qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung begegnet, die wir zum Anlass genommen haben, die Dokumentarische Methode für die Analyse von Unterrichtsvideografien weiterzuentwickeln. Insofern bildet die theoretische Reflexion und Methodisierung der forschungsmethodischen Entwicklungsarbeit im Sinne einer „praxeologischen Fundie-

nung“ (Bohnsack, 2007, S. 200) einen eigenständigen, von den gegenstandsbezogenen Fragestellungen unabhängigen, projektübergreifenden Ertrag.¹

In Forschungsprojekten, in denen die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung angewandt wurde und wird, sind in methodischer Hinsicht zwei Vorgehensweisen anzutreffen: In vielen Studien wird die Datenanalyse bewusst auf die sprachliche Interaktion im Unterricht fokussiert, selbst wenn die Datenerhebung mit Hilfe von Videokameras durchgeführt wurde. Oder sie beachten körperliche Handlungen der Schülerinnen und Schüler lediglich ergänzend (vgl. z. B. Bonnet, 2004, 2009, 2011; Tesch, 2010; Spieß, 2014; Wettstädt & Asbrand, 2014; Kater-Wettstädt, 2015). Bei der Rekonstruktion der Sequenzialität und Komplexität der Unterrichtsinteraktion wird in diesen Studien i. d. R. auf das für die dokumentarische Interpretation von Gesprächen entwickelte Verfahren zur Analyse der formalen Interaktionsorganisation (vgl. Przyborski, 2004; Bohnsack, 2007) zurückgegriffen. Die Materialität und Körperlichkeit des Unterrichts wird in diesen überwiegend fachdidaktischen Studien kaum bzw. nicht methodisch kontrolliert in die Analysen einbezogen. Auch die Komplexität der Interaktion in Gestalt der mehrdimensionalen, synchronen und simultanen Verschränkung unterschiedlicher, aber gleichzeitig ablaufender Interaktionen kommt nur eingeschränkt in den Blick.

Andere Studien (vgl. z. B. Wagner-Willi & Sturm, 2012; Fritzsche & Wagner-Willi, 2015; Richter, 2015; Sturm, 2015) orientieren sich an dem von Bohnsack (2009) entwickelten Verfahren zur dokumentarischen Videointerpretation. Die Interpretation von Fotogrammen aus den Videografien bietet einen der Komplexität des Unterrichts angemessenen empirisch-rekonstruktiven Zugang zu den Mikroprozessen der Unterrichtsinteraktion. Das Potenzial dieses Vorgehens liegt in der Berücksichtigung der Materialität und Körperlichkeit unterrichtlicher Interaktion und ihrer Simultaneität. Durch den spezifischen Zugriff auf das empirische Material kommen aber vorrangig Situationen bzw. Szenen des Unterrichts in den Blick und weniger dessen Sequenzialität.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns mit der Frage beschäftigt, wie sich die Komplexität, Multimodalität und Sequenzialität der unterrichtlichen Interaktion mit Hilfe der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien formal angemessen analysieren lässt. Um der Sequenzialität der aufgezeichneten Interaktion gerecht zu werden, haben wir die für die dokumentarische Interpretation verbaler Daten entwickelte sequenzielle Gesprächsanalyse (Przyborski, 2004) zu einem Verfahren der sequenziellen Interaktionsanalyse erweitert (Martens, Petersen & Asbrand 2015). In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit einem spezifischen Aspekt der unterrichtlichen Komplexität, der die formale Interaktionsorganisation und die Polykontextualität der Erfahrungsräume (Vogd, 2011) betrifft. Bei der Erforschung von Unterricht mit der Dokumentarischen Methode wurde deutlich, dass die bisher eingeführten Modi der Inter-

1 Wir bedanken uns bei den Doktorandinnen Anja Hackbarth, Lydia Kater-Wettstädt und Dorte Petersen und dem Doktoranden Christian Spieß für ihre Beteiligung an diesem anregenden, aber auch langwierigen und teilweise mühsamen Prozess; außerdem gilt unser Dank Ralf Bohnsack für das Mitdenken und Mitdiskutieren und viele wertvolle Anregungen.

aktionsorganisation (Przyborski, 2004) nicht ausreichen, um die empirisch auffindbaren Interaktionsverläufe des Unterrichts adäquat zu beschreiben. Wir schlagen daher mit dem *komplementären Modus* einen weiteren Modus der Interaktionsorganisation vor, der der Spezifik der institutionell gerahmten und asymmetrisch organisierten Interaktionsstruktur des Unterrichts Rechnung trägt.² Um den praxeologischen Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, erläutern wir den neuen Interaktionsmodus zunächst anhand eines empirischen Beispiels. Zur Reflexion ziehen wir eine systemtheoretische Sicht auf Unterricht (Luhmann, 2002) sowie Überlegungen zur Verknüpfung der wissenssoziologisch fundierten Dokumentarischen Methode mit systemtheoretischen Analysen (Vogd, 2011) heran.

2. Dokumentarische Unterrichtsforschung als Interaktionsanalyse

Wesentlich für die Dokumentarische Methode ist die *formale Analyse* der Diskursorganisation oder der Textsorten (wenn verbale Daten analysiert werden), der Bildkomposition (bei visuellen Daten) oder der Interaktionen, falls aufgezeichnete Alltagsinteraktion Gegenstand der Analyse ist (Przyborski, 2004; Bohnsack, 2007, 2009; Nohl, 2013). Mit diesem Interpretationsschritt wird der Wechsel der AnalyseEinstellung, die Übernahme der Perspektive einer Beobachtung zweiter Ordnung, vollzogen (vgl. Bohnsack, 2007, S. 201). Die formale Analyse der Interaktionsorganisation, die im Rahmen der reflektierenden Interpretation durchgeführt wird, ist auf Interaktionseinheiten bezogen. Diese gestalten sich in der Grundform als Dreischritt: Im Fall verbaler Daten wird die Behandlung eines Themas durch eine *Proposition* eröffnet. In ihr wird ein Orientierungsgehalt zum Ausdruck gebracht, der anschließend interaktiv, in *Elaborationen* auf unterschiedliche Art und Weise aufgenommen, illustriert und weiterentwickelt wird. Eine Interaktionseinheit wird mit einer *Konklusion* beendet, in der der Orientierungsgehalt abschließend aktualisiert wird (vgl. Przyborski, 2004; Bohnsack, 2007).

Przyborski (2004) beschreibt für die Analyse von Gesprächen, insbesondere von Gruppendiskussionen, zwei Modi der Interaktionsorganisation: Gruppen, die einen geteilten Erfahrungshintergrund – im Sinne (struktur-)identischer Erlebnisse (vgl. Bohnsack, 2010) – besitzen, aktualisieren diesen in der thematischen Auseinandersetzung im Rahmen eines *inkludierenden Interaktionsmodus*. Das heißt, dass die formale Struktur des Gesprächs anzeigt, dass gegenseitiges Verstehen auf der Basis eines geteilten Orientierungsrahmens erfolgt. Dieser kann sich in einer univoken bzw. parallelen oder in einer antithetischen Organisation des Gesprächs zeigen. Im univoken wie im parallelen Modus entfalten die Gruppenmitglieder ihre geteilte Orientierung einvernehmlich und gemeinsam. Im Fall einer antithetischen Interaktion ist ein geteilter Orientierungs-

² Im Bereich der frühkindlichen Bildung beschäftigt sich die Arbeitsgruppe von Iris Nentwig-Gesemann mit methodischen und methodologischen Fragen der dokumentarischen Interpretation asymmetrischer Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern (vgl. z. B. Gerstenberg, 2014; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015).

rahmen vorhanden, seine Artikulation erfolgt jedoch in Aushandlungsprozessen, z. B. zum Geltungsbereich des Orientierungsrahmens. In Gruppen, die keinen geteilten Erfahrungshintergrund aufweisen, erfolgt die thematische Auseinandersetzung im Rahmen *exkludierender Interaktionsmodi*. Hier zeigt die formale Struktur des Gesprächs wechselseitiges Nichtverstehen an. Przyborski (2004) beschreibt hierfür zwei Formen, den oppositionellen Modus, in dem die Inkongruenz der Orientierungsrahmen offen ausgetragen wird, und den divergenten Modus, in dem die Rahmeninkongruenz auf den ersten Blick nicht sichtbar ist. In beiden Fällen treffen unvereinbare Orientierungsrahmen aufeinander, die Interaktionseinheiten enden mit *rituellen Konklusionen*. Dabei wird die Kommunikation abgebrochen oder ohne Einigung auf der Ebene der Orientierungsrahmen beendet.

In der Analyse von Unterrichtsvideografien begegnen uns allerdings immer wieder Sequenzen, die nicht in das vorhandene Schema der inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi passen. Viele Unterrichtsinteraktionen, an denen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, verlaufen reibungslos und schaffen scheinbar selbst die Anlässe für die eigene Fortsetzung. Schließlich werden die Interaktionseinheiten einvernehmlich abgeschlossen, dies sind üblicherweise Hinweise auf einen *geteilten* Orientierungsrahmen der Beteiligten (vgl. Przyborski, 2004). Häufig lassen sich in der empirischen Analyse von Unterrichtsinteraktionen allerdings eindeutig – nämlich in der komparativen Analyse homolog über viele Sequenzen hinweg – *unterschiedliche* Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern rekonstruieren. Die Tatsache, dass diese Unterschiedlichkeit der Orientierungsrahmen im Interaktionsverlauf nicht zu Abbrüchen der Interaktion führt, lässt es unangemessen erscheinen, den Modus, indem die Interaktion formal organisiert ist, als oppositionell oder divergent zu bezeichnen und als Indikator für eine *Rahmeninkongruenz* der Beteiligten zu interpretieren. Wir schlagen deshalb vor, die eingeführten Begriffe Rahmenkongruenz und Rahmeninkongruenz zur Beschreibung der Verhältnisse von Orientierungsrahmen (vgl. Przyborski, S. 285) um den Begriff der *Rahmenkomplementarität* zu ergänzen. Diese neue Verhältnisbestimmung ungleicher Orientierungsrahmen werden wir im Folgenden an empirischem Material aus der Unterrichtsforschung illustrieren. Damit das folgende Beispiel aus einem Forschungsprojekt zum kompetenzorientierten Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. Wettstädt & Asbrand, 2014) als Beispiel für den komplementären Interaktionsmodus nachvollziehbar wird, werden wir auch auf die gegenstandsbezogenen Interpretationsergebnisse eingehen, uns dabei aber auf eine verdichtete Darstellung beschränken (vgl. ausführlich Kater-Wettstädt, 2015).

3. Empirische Rekonstruktion: Aufgabenstellung und Aufgabenerledigung im Unterricht

Die Sequenz, deren Analyse im Folgenden beispielhaft herangezogen wird, um den praxeologischen Erkenntnisprozess nachvollziehbar zu machen, stammt aus dem fächerübergreifenden Biologie- und Sozialkundeunterricht einer 10. Klasse eines Gym-

nasiums, in dem in eine Unterrichtseinheit zum Thema „Schadstoffe in Kleidung“ eingeführt wird. Die Lehrerin beginnt den Unterricht, indem sie mithilfe eines Tageslichtprojektors einen Text an die Wand projiziert. Im Text, es handelt sich um einen authentischen Eintrag aus einem Internetforum, schildert ein Autor/eine Autorin anhaltende gesundheitliche Beschwerden, die auf das Tragen von im Internet gekaufter



Abb. 1: Vorlesen des an die Wand projizierten Texts (Min. 01:59)



Abb. 2: Lehrerin als Moderatorin (Min. 02:46)

Kleidung zurückgeführt werden. Es zeigt sich, dass der Verfasser/die Verfasserin einen Arztbesuch erwägt. In der Anfrage werden die Leserinnen und Leser des Forums als Erfahrene angesprochen, von denen hilfreiche Hinweise zur Lösung der Problemsituation erwartet werden.

- L okay dann fangen wir mal an (3) (Janette lies bitte) (5) 00:01:41
- Jf hallo zusammen ich wende mich an euch weil ich mir meine momentane Situation nicht erklären kann, und ich mich damit nicht gleich zum Arzt, weil ich damit nicht gleich zum Arzt rennen will, ich habe seit circa ein- (.) einhalb Wochen ständig Übelkeit, Schwindel und ein (2) metall-ähnlichen metallähnlichen Geschmack auf der Zunge, (.) das fi- (2) das fing eigentlich damit an dass ich mir im Internet ein paar T-Shirts bestellt hab, ich hab förmlich nach Farbe- die ham förmlich nach Farbe gestunken; (.) ich hab sie trotzdem gleich angezogen, (.) nach kurzer Zeit wurde mir extrem übel warm und schwindelig; ich habe die Kleidung drei Mal gewaschen, (.) kann sie aber trotzdem nicht problemfrei tragen, Übelkeit und Schwindel kommen mittlerweile auch ohne Kontakt zu der Kleidung, (.) und diesen Geschmack nach Metall auf der Zunge werde ich auch nicht mehr los; (2) kann mir jemand sagen was das ist, sollte ich mich deshalb mal beim Arzt blicken lassen, hat jemand ähnliche Probleme, (.) mit freundlichen Grüßen und danke für die Antworten,
- L so kommentiert, was fällt euch ein, (3) 00:02:41
- () ihr nehmt euch gegenseitig dran, (Gabriele) 00:02:48
- Gf ähm ja vielleicht hat die irgendwie ne Allergie gegen diese Farbe im T-Shirt oder so gegen dieses Chemikalische (in den T-Shirt); Norman
- Nm ja ich würd auch sagen vielleicht sind's auch irgendwie die generell die Farben oder so weil das so billige Shirts sind die sie sonst wo bestellt hat (2) ähm dass da irgendwelche illegalen Lösungsmittel oder sonst was drin is; was was (net so gesund ist) würde ich mal zum Arzt gehen; @(.)@
- Am ich würde (vielleicht mal beim Verkäufer) nachfragen; wo was das jetzt was da genau ob der weiß woher er dis hat, und was da genau alles drin is; (4)
- Bm (wo)
- Am (aus) (4)
- L nichts mehr? (3) 00:03:30

Die Lehrerin äußert sich zunächst lediglich zum formalen Ablauf des Unterrichts und organisiert diesen durch Aufforderungen und Gesten. Für die Lehrerin vorrangig ist der eigenaktive Umgang der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand. Die Schaffung von Freiräumen zeigt sich z. B. in den wechselnden Positionierungen der Lehrerin im Raum: Während die Schülerinnen und Schüler den Text (vor)lesen oder ihre Kommentare zu dem Text äußern, zieht sich die Lehrerin aus dem Interaktionsraum

zwischen Lehrertisch und Schülertischen zurück. Moderiert sie, begibt sie sich ins Zentrum dieses Interaktionsraums (vgl. Abb. 1 und 2). Ihre Orientierung an der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch darin, dass sie keine Propositionen zum fachlichen Inhalt des Unterrichts setzt. Diese sind an den projizierten Text delegiert. Mit der Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, Kommentare und Einfälle zu formulieren, findet eine Transformation des Textes von einer alltagsweltlichen Problemschilderung (Bitte um Informationen und Ratschläge in einem Internetforum) in eine unterrichtliche Problemstellung statt; gleichzeitig lässt die Aufforderung jedoch offen, worin der fachliche Gehalt besteht, sondern überantwortet dessen Bestimmung an die Schülerinnen und Schüler. Insgesamt ermöglicht und fordert die Rahmung der Unterrichtssituation die Aktivität der Schülerinnen und Schüler. Die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung kann als Dokument dafür interpretiert werden, dass die Relevanz der Fragen und Ideen der Schülerinnen und Schüler und deren eigenständiger Bezug aufeinander nicht nur auf der immanenten Ebene des theoretischen Wissens der Lehrerin postuliert wird. Ihre den Schülerinnen und Schülern zugewandte und aktivierende Haltung zeigt sich konsistent nicht nur auf der verbalen Ebene, sondern auch auf der Ebene der Gebärden und der szenischen Choreografie. Insgesamt dokumentiert sich in dieser Sequenz eine Orientierung der Lehrerin an der Ermöglichung fachlicher Eigenkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler. Der Orientierungsrahmen wurde im Zuge einer umfassenden komparativen Analyse rekonstruiert (vgl. Kater-Wettstädt, 2015). Er zeigt sich homolog in vielen anderen Sequenzen aus dem Unterricht dieser Lehrerin und im kontrastierenden Fallvergleich mit dem Unterricht anderer Lerngruppen, der durch eine transmissive Orientierung der Lehrperson strukturiert ist.

In den Handlungen und Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, in der kollektiven Ausrichtung der Körper und Blickrichtungen auf den projizierten Text (s. Abb. 1), in der gemeinsamen Herstellung der Vorlese-Situation durch stille Partizipation und in der Umsetzung der Aufforderung, die Verteilung des Rederechtes selbstständig zu organisieren, zeigt sich eine Passung an die durch die Lehrerin strukturierte Unterrichtsorganisation. Einerseits kommen die Schülerinnen und Schüler der Aufgabenstellung der Lehrerin nach. Hier dokumentiert sich die Orientierung an Aufgabenerledigung, die als Basistypik von Schülerinnen und Schülern im Unterricht rekonstruiert werden kann und Aspekten des von Breidenstein (2006) beschriebenen „Schülerjobs“ entspricht. Andererseits zeigt sich in den „Kommentaren“ und „Einfällen“ eine zügige Annäherung der Schülerinnen und Schüler an die fachlich relevanten Fragen des Alltagsproblems (Allergien, Chemikalien in Textilien, Zusammenhang von Herkunft, Preis und Qualität), das für sie offensichtlich anschlussfähig ist.

Im Fortgang des Unterrichts formuliert die Lehrerin die Aufgabenstellung für die sich anschließende Gruppenarbeitsphase und für die gesamte Unterrichtseinheit:

L eure Aufgabe ist es im Laufe der nächsten Stunden, ne Antwort drauf zu kriegen was denn da jetzt passiert ist, und ihr habt jetzt schon einige Fragen gestellt, und denjenigen versuchen (.) ähm (.) versuchen zu können das wir dem antworten (.) ähm jetzt kamen schon einige Fragen, ähm ihr

überlegt einfach mal, was müsste man, alles herausfinden um ähm dem diese Antwort zu schreiben, über was müssten wir uns jetzt alles informieren? ähm zwei drei Minuten Zeit mal drüber nachzudenken ich teil mal in der Zeit ein paar (.) F-Kärtchen aus, da schreibt ihr die Fragen drauf, die wir auf jeden Fall beantworten müssten, damit wir (.) ähm (.) der Frau (.) oder dem Mann- wir wissen's ja nicht genau wer es ist-eine Antwortmail schreiben zu können (.) °ja° (3) inhaltlich welche Sachen

- Me L(okay, okay gut)
- L müssen wir abklären (.) was wir- was muss- über was müssen wir uns (gut) in-informieren 00:04:22
- ?m L(die) W-Fragen 00:04:22
- L ja ihr dürft ruhig W-Fragen stellen () 00:04:24

Der Unterrichtsgegenstand, der durch das Alltagsproblem eingeführt wird, die Aufgabenstellung und die Vorgehensweise sind durch die Lehrerin festgelegt. Die konkrete Aufgabe für die folgenden Minuten ist, ebenso wie der erste Gesprächsimpuls der Lehrerin, in Bezug auf die fachlichen Inhalte allerdings offen. Auch der Arbeitsauftrag für die längere Unterrichtseinheit ist ebenfalls eine formale Aufgabenstellung: Der Foreumseintrag soll beantwortet und das hierfür erforderliche Wissen erarbeitet werden. Damit legt die Lehrerin einen Rahmen fest, innerhalb dessen die Schülerinnen und Schüler einen inhaltlich nicht vorstrukturierten Freiraum erhalten, der durch eigenaktive (Ko-) Konstruktionsprozesse gefüllt werden muss. Mit dem Arbeitsauftrag adressiert die Lehrerin die Lernenden als potenzielle Expertinnen und Experten; sie traut ihnen zu, dass sie sich selbstständig fachliches Wissen aneignen, und fordert dies auch ein. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der Analyse der Arbeit in der Mädchengruppe im Bildmittelpunkt (vgl. Abb. 3), die sich direkt an den Arbeitsauftrag der Lehrerin anschließt.³

- Af W-Fragen (.) 00:04:26
- Bf () 00:04:28
- Cf L(ich traue mich gar nicht) 00:04:29
- Af @(2)@ wir müssen wissen was in der Kleidung drin ist und wir müssen wissen auf welchen () irgendwo wird (hergestellt) und wir müssen wissen (4) 00:04:44
- Cf ähm (3) also (2) warum hat jemand eine Allergie (2) also warum
- Df Lja (3)
- Cf wer die herstellt, wo die hergestellt werden, was da drin ist (2) was für ein Stoff 00:05:04
- Af L was für Chemikalien 00:05:04

3 Das folgende Transkript gibt die Aufzeichnung des Audioaufnahmege­räts wieder, das auf dem Tisch der Mädchengruppe (vgl. Abb. 3) platziert ist.



Abb. 3: Zusammenarbeit in der Gruppe (Min. 04:35)

Cf	weil das ist- es gibt doch auch Baumwolle Synthetik und so oder?	00:05:10
Af	↳ ja	00:05:10
[Geräusche im Hintergrund und teilweise in der Gruppe durcheinander]		
Cf	ja und weil mein () ist-	00:05:23
Af	↳ und sie sollte zum Arzt gehen (2) halt was das(für tun)	00:05:27
Cf	↳ ja	
?f	@(.).@ (5)	
[Geräusche im Hintergrund und in der Gruppe durcheinander]		
Cf	() durch diese Allergie (2)	00:05:35

Die Mädchen legen performativ die Sozialform Gruppe für sich fest, indem sie sich einander zuwenden und sich Bereitschaft zur Zusammenarbeit signalisieren (vgl. Abb. 3). Die Aufgabenbearbeitung wird durch Af unmittelbar begonnen, sie wiederholt einen Aspekt des Arbeitsauftrags (Stellen von W-Fragen) und formuliert damit die Rahmung für die gemeinsame Arbeit. Es dokumentiert sich auch hier die Orientierung an der Aufgabenbearbeitung. Mit der Aussage „wir müssen wissen ...“ adressiert Af die Gruppe als Ausgangspunkt und Ort einer fachlichen Wissensgenese. Af bringt die auf die Kleidung bezogenen Aspekte Inhaltsstoffe und Herstellungsort ein; Cf fokussiert den persönlichen Bereich des Betroffenen (Allergie). Beide Zugänge sind durch die inhaltliche Offenheit des Arbeitsauftrags und durch die Möglichkeit der inhaltlichen Eigenstrukturierung miteinander vereinbar. Die Mädchen bearbeiten gemeinsam die Aufgabe im Rahmen der Vorgaben und versichern sich gegenseitig über ihr Wissen. Im Verlauf wenden sich die Schülerinnen den medizinisch-biologischen Aspekten des Kontextes zu (Handlungsanweisung zum Arzt zu gehen; Allergie). Insgesamt zeigt sich die An-

schlussfähigkeit der Aufgabe und des gestellten Problems an die Relevanzen der Schülerinnen. Das Lehr-Lernarrangement ermöglicht, dass die Schülerinnen selbstständig fachliche Fragen zum Unterrichtsgegenstand formulieren.

Im weiteren Verlauf der Arbeitsphase notieren die Schülerinnen ihr Arbeitsergebnis auf Moderationskarten. Dabei gehen sie arbeitsteilig vor; was aufgeschrieben wird, wird von den Mädchen interaktiv entwickelt. Dabei geht es nicht nur um die formale Erstellung des Arbeitsergebnisses, sondern es erfolgt auch eine fachlich-inhaltliche Präzisierung der Fragen. Insgesamt kann hier ein Abstraktionsvorgang in Bezug auf fachliches Wissen beobachtet werden: Ausgehend von einem Alltagsproblem (Forumseintrag) haben die Schülerinnen fachliche Fragen generiert, die nun auf einer Moderationskarte auf den Begriff gebracht werden und in den weiteren Arbeits- und Erkenntnisprozess der Unterrichtseinheit einfließen.

Die Beendigung der gemeinsamen Arbeit wird durch die Aufforderung der Lehrerin, die Arbeitsergebnisse an einer Pinnwand aufzuhängen, eingeleitet:⁴

L	wer fertig ist hier vorne sind Pins (.) da ist die Pinnwand (dranhängen) (3)	00:09:50
	[Geräusche, Durcheinander]	
Bf	haben wir noch irgendwas? (5)	00:09:58
	[Geräusche, Durcheinander]	
Cf	(nö, häng's auf;)	00:10:06
Af	okay geht ihr aufhängen? (4)	00:10:09
	[Geräusche, Durcheinander]	
L	also ähnliche Sachen könnt ihr auch zusammen (2) dann ranpinnen (wenn das die gleiche Frage ist dann lass)	00:10:22
Af	Lich bin mal gespannt was wir jetzt machen;	00:10:24
Df	Stoff untersuchen;	00:10:29
Af	oh je (wir müssen bestimmt auf unsere Kleider gucken, was da alles drin ist)	00:10:33
Df	genau (.) unters Mikroskop halten	00:10:36

Die an die Klassenöffentlichkeit adressierte Aufforderung der Lehrerin, die Arbeitsergebnisse zu sammeln, löst in der Gruppe eine knappe Kommunikation über den Arbeitsprozess aus, die dazu führt, dass die Schülerinnen dem Impuls der Lehrerin folgen und ihre Arbeitsphase beenden. Indem die Schülerinnen anschließend darüber spekulieren, wie der Unterricht weitergehen könnte, zeigen sie ein Verstehen des Übergangs- bzw. Verweischarakters der gerade erledigten Aufgabe auf weitere unterrichtliche Tätigkeiten. In den gedankenexperimentellen Überlegungen und dem Verweis auf Methoden naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung dokumentieren sich erneut das fachliche Interesse der Schülerinnen und eine auf Wissenserwerb ausgerichtete Orientierung.

4 Durch Fettdruck sind Äußerungen im Transkript markiert, die in der Klassenöffentlichkeit stattfinden.

4. Theoretische Überlegungen: Polykontexturale Verhältnisse, asymmetrische Interaktion und Rahmenkomplementarität

Bei der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien lassen sich unterschiedliche Orientierungsrahmen von Lehrpersonen einerseits und Schülerinnen und Schülern andererseits rekonstruieren, die in geteilten und nicht geteilten konjunktiven Erfahrungsräumen emergieren, und die sich in der Unterrichtsinteraktion mehrdimensional überlagern. Geläufige Beispiele für solche Erfahrungsräume, die auch für die Unterrichtsforschung relevant werden können, sind Milieu, Generation oder Geschlecht. Eher auf einer mittleren Ebene der Abstraktion liegen Erfahrungen, die Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrpersonen in einer bestimmten Fachkultur oder in Schulformen gemeinsam sind. Darüber hinaus können auch kollektive Erfahrungen einer bestimmten Lerngruppe mit bestimmten Lehrpersonen oder Lehr-Lernarrangements (z. B. Projektunterricht) rekonstruiert werden. Dabei ist zu beachten, dass sich diese potenziell unterrichtsrelevanten Erfahrungsräume oder auch „Kontexturen“ (Vogd, 2011, S. 29) nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr als einander überlagernd im Sinne einer „Polykontexturalität“ (Vogd, 2011, S. 29) von Orientierungsrahmen verstanden werden müssen. Soziale Realität, z. B. die eines Schülers bzw. einer Lehrperson im Unterricht, kann als „Schnittmenge mehrerer gleichzeitig wirkender genetischer Prinzipien begriffen“ werden (Vogd, 2011, S. 41). Im Rahmen der dokumentarischen Interpretation wird dieses „sowohl-als auch“ (Vogd, 2011, S. 29) als mehrdimensionale Typologie konjunktiver Erfahrungen rekonstruierbar (Bohnsack, 2007). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die hier beispielhaft aufgeführten Erfahrungsräume zwar sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler relevant sind, aber nicht zwangsläufig als von Lehrern und Schülern *geteilte* Erfahrungen, sondern vielmehr als in *unterschiedlicher Weise* bedeutsam. Während z. B. Geschlecht oder Milieu gemeinsame existenzielle Erfahrungen für Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler darstellen können, ist dies z. B. im Falle von ‚Fachkultur‘, ‚Schulform‘ oder ‚Lernkultur‘ nicht notwendigerweise gegeben. Für Lehrpersonen können diese z. B. Aspekte der Erfahrungsräume ‚Profession‘ und/oder ‚Organisationsmilieu‘ (Nohl, 2007) darstellen. Erfahrungen in der wissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildung, der Einsozialisation in Denk- und Handlungsmuster einer bestimmten Disziplin oder der Zugehörigkeit zu Organisationsmilieus einer Einzelschule können sich für Lehrpersonen mehrdimensional (und d. h. auch unter Einbezug weiterer Kontexturen) überlagern (vgl. auch Bremer & Lange-Vester, 2014). Für Schülerinnen und Schüler können schulformenspezifische Erfahrungen mit Erfahrungen des Bildungsmilieus korrespondieren, während ‚Fachkultur‘ und ‚Lernkultur‘ für sie Aspekte des Erfahrungsraums Unterricht darstellen. Des Weiteren verbinden die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungen mit den Unterrichtsgegenständen; wir sprechen hier von gegenstandsbezogenen konjunktiven Erfahrungen (Asbrand & Nohl, 2013).

In der empirischen Analyse gerät Unterricht also grundsätzlich als ein Geschehen in den Blick, das durch unterschiedliche, mehrdimensionale konjunktive Erfahrungen seiner Beteiligten konstituiert wird. Zwar stellt auch der Unterricht selbst, als der-

art gestaltet, einen Raum für die Genese konjunktiver Erfahrungen dar und kann ein gruppenspezifischer Erfahrungsraum für die Schülerinnen und Schüler werden (Bohn-sack, 2010; vgl. auch Wagner-Willi & Sturm, 2012). Allerdings sind in Abhängigkeit vom wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, insbesondere wenn die fachlichen Aneignungsprozesse im Fokus der Forschung stehen, aber immer auch differente, sich mehrdimensional überlagernde konjunktive Erfahrungen der *unterschiedlichen* Schülerinnen und Schüler relevant. Die empirischen Analysen in den unterschiedlichen Forschungsprojekten unserer Arbeitsgruppe haben gezeigt, dass die Differenz von Lehrer- und Schüler*habitus* als eine Grundstruktur von Unterricht betrachtet werden kann.⁵ In dem oben dargestellten Interpretationsbeispiel ist für die Unterrichtsgestaltung der Lehrerin eine habituelle Haltung entscheidend, die an der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler und der Ermöglichung fachlicher Eigenkonstruktionen orientiert ist. In den Äußerungen und Handlungen der Schülerinnen, deren Gruppenarbeitsphase analysiert wurde, dokumentiert sich hingegen die Orientierung an der Aufgabenerledigung, die sie mit vielen Schülerinnen und Schülern teilen, sowie ein fachliches Interesse und eine Orientierung am Wissenserwerb.

Der empirische Befund, dass Unterricht nicht zwangsläufig ein geteilter Erfahrungsraum für Lehrperson und Schülerinnen und Schüler darstellt, ist theoretisch u. a. mit Luhmann (2002) durch die strukturelle Koppelung des Interaktionssystems Unterricht mit der Organisation Schule und den dort institutionalisierten Regeln und Normen zu erklären. Zu den wesentlichen Merkmalen der Unterrichtsinteraktion gehört demnach, dass sie auf der „Unfreiwilligkeit des Zusammenseins“ (Luhmann, 2002, S. 108) basiert. Die Schülerinnen und Schüler werden einander und einer Lehrperson zugeteilt und bilden damit eine unfreiwillige Gemeinschaft; gleichzeitig erstreckt sich die Unfreiwilligkeit für die Schülerinnen und Schüler auch auf den Schulbesuch selbst. Darüber hinaus ist diese unfreiwillige Gemeinschaft durch eine „komplementäre, aber asymmetrische Rollenstruktur“ zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet, die dazu führt, dass „Autorität, Situationskontrolle und Redezeit massiv zugunsten des Lehrers disbalanciert“ (Luhmann, 2002, S. 108) sind. Die Funktion dieser Asymmetrie ist Luhmann zufolge die Reduktion von Komplexität, indem der Lehrperson die Macht zur Regelung der Beteiligung an der Kommunikation eingeräumt wird. Die Lehrperson kann zwar nicht die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler determinieren, wohl aber den Interaktionsverlauf und „damit die Darstellungschancen der Schüler [...] durch Anweisungen und vor allem durch Fragen“ (Luhmann, 2002, S. 105) kontrollieren. Vor diesem Hintergrund stellt Unterricht für Schülerinnen und

5 Diese Differenz wird bereits seit Jahrzehnten in Ergebnissen der konversationsanalytischen und ethnographischen Unterrichtsforschung beschrieben (vgl. z. B. Jackson, 1968; McHoul, 1978; Mehan, 1979; Rehbock, 1981; Streeck, 1983; Voigt, 1984; Kalthoff, 1995; Breidenstein, 2006; Huf, 2006). Einen vergleichbaren Sachverhalt beschreiben Nentwig-Gesemann und Nicolai (2015) in Bezug auf die Interaktion zwischen Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern im Krippenalltag. Kramer (2014) nimmt mit Bourdieu eine konstitutive Differenz von Schüler*habitus* und *Habitus* der Schule an, die empirisch als kulturelle (Nicht-)Passung beschrieben wird.

Schüler einen Erfahrungsraum dar, der qua Koppelung an die Organisation durch Kontexturen (Profession, Organisationsmilieu) strukturiert ist, zu denen sie keinen oder nur einen eingeschränkten Erfahrungszugang haben. Umgekehrt können aber auch z. B. peerkulturelle Kontexturen den Unterricht strukturieren, zu denen Lehrpersonen keinen Erfahrungszugang haben.

Die Rekonstruktion unterschiedlicher Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist vor dem Hintergrund von Ergebnissen qualitativer Unterrichtsforschung sowie theoretisch beschriebener Strukturmerkmale des Unterrichts nicht überraschend: Die Unfreiwilligkeit des Unterrichtsbesuchs, seine Rahmung durch institutionelle und organisationale Vorgaben, Regelungen und Erwartungen und insbesondere die asymmetrische Struktur der Interaktion wären aus der Perspektive der dokumentarischen Gesprächsanalyse Bedingungen für die Rekonstruktion divergenter Interaktionsverläufe und mithin von Rahmeninkongruenzen, die anzeigen würden, dass es sich bei einer Schulklasse nicht um eine Gruppe mit geteilten konjunktiven Erfahrungen handelt (Przyborski, 2004; Bohnsack, 2007). Überraschend ist allerdings, dass die Unterschiedlichkeit der Orientierungsrahmen im Interaktionsverlauf nicht zu Abbrüchen der Interaktion führt. Sie lässt sich daher nicht mit dem für derartige Sachverhalte normalerweise verwendeten Begriff der Rahmeninkongruenz beschreiben. Denn unsere Analyse zeigt, dass die Orientierungsrahmen zwar verschieden, aber miteinander vereinbar sind. Wir sprechen deshalb von *Rahmenkomplementarität*. In dem oben dargestellten Beispiel korrespondiert die Orientierung der Lehrerin an der Ermöglichung fachlicher Eigenkonstruktionen mit der Orientierung der Schülerinnen am Wissenserwerb; die Aufgabenstellung der Lehrerin befindet sich in Passung zur Orientierung der Schülerinnen an der Aufgabenerledigung. Unter der Bedingung asymmetrischer Beziehungen scheint die Komplementarität der Orientierungsrahmen eine sinnhafte Fortsetzung der Kommunikation sowie die Prozessierung von Übersetzungs- und Anpassungsleistungen organisationaler Vorgaben, Regelungen und Erwartungen auch ohne gegenseitiges Verstehen im Sinne Mannheims (1980) zu ermöglichen. Der Begriff der *Rahmenkomplementarität* stellt eine Möglichkeit dar, die Qualität der empirischen Anschlüsse „nicht aufeinander abbildbarer und nicht miteinander harmonisierbarer Perspektiven“ (Vogd, 2011, S. 33) zu beschreiben.

5. Methodologische Reflexion: Passungen in der Unterrichtsinteraktion

Analysiert man Unterrichtssituationen, wie die oben nur auszugsweise dargestellte, mithilfe des bisher gebräuchlichen gesprächsanalytischen Instrumentariums der Dokumentarischen Methode, wird man sich durch die Reibungslosigkeit der Abfolge der Interaktionsbewegungen zunächst eher in der Annahme bestätigt sehen, dass es sich hier um einen *inkludierenden Interaktionsmodus* handelt. In der Analyse der Anschlüsse zwischen Lehrerin und Schülerinnen und Schülern müsste unter dieser Prämisse beispielsweise die einsetzende Gruppenarbeit der Mädchen als eine Elaboration des propositionalen Gehalts des Arbeitsauftrages der Lehrerin und damit als eine Ausarbeitung des

von ihr proponierten Orientierungsrahmens interpretiert werden. Das, was auf den ersten Blick als *inkludierender Interaktionsmodus* erscheint, erweist sich bei genauerer Untersuchung allerdings als ein neuer Interaktionsmodus, der auf komplementären, korrespondierenden Orientierungen basiert und den wir als *komplementären Modus* bezeichnen. In dem oben dargestellten Beispiel proponiert die Lehrerin ihre Orientierung an der Ermöglichung von Eigenkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler. Der Arbeitsbeginn der untersuchten Schülerinnengruppe, das Sich-Einander-Zuwenden und die Wiederholung wesentlicher Aspekte des Arbeitsauftrags durch Af interpretieren wir im Verhältnis dazu als eine *komplementäre Proposition*. Der propositionale Gehalt dieser Interaktionsbewegung entspricht dem Orientierungsrahmen der Schülerinnen. Die Schülerinnen prozessieren an dieser Schnittstelle den Wechsel von der Aufgabenstellung zur Aufgabenerledigung und übersetzen bzw. rekontextualisieren damit die von der Lehrerin proponierte Orientierung in ihren eigenen Orientierungsrahmen. Sie beginnen zügig mit der Aufgabebearbeitung und in der Art und Weise, wie sie dies tun, dokumentiert sich die Orientierung an Aufgabenerledigung und ihr Interesse am Unterrichtsgegenstand.

Wir ordnen den *komplementären* Interaktionsmodus den *exkludierenden Modi* zu, da die Beteiligten keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen. Die formale Interaktionsorganisation im komplementären Modus unterscheidet sich von den eingeführten Modi (vgl. Przyborski, 2004) auch in der Art und Weise, wie die Interaktionseinheiten abgeschlossen werden. Es sind nämlich weder Konklusionen zu beobachten, in denen die geteilte Orientierung der Beteiligten ausgedrückt werden, noch kommt es zu rituellen Konklusionen, die auf Rahmeninkongruenzen hinweisen. Vielmehr werden die Interaktionseinheiten einvernehmlich, aber nicht auf der Ebene geteilten konjunktiven Wissens, sondern auf der Basis kommunikativer Regeln abgeschlossen. Wir sprechen deshalb von *kommunikativen Konklusionen*. In unserem Beispiel wird die Interaktionseinheit mit der Aufforderung der Lehrerin beendet, die beschrifteten Karten an die Pinnwand zu hängen. Damit verweist sie auf die kommunikative Ordnung des Unterrichts; alle Beteiligten wissen, dass sich mit dem Sammeln der Arbeitsergebnisse in der Klassenöffentlichkeit der Abschluss einer Gruppenarbeitsphase ankündigt. Wir schlagen für diese Interaktionsbewegung den Begriff der *kommunikativen Konklusion* vor, weil der Abschluss der Interaktionseinheit, anders als im Fall einer rituellen Konklusion, explizit gemacht und auf der Basis kommunikativer Regeln von allen Beteiligten akzeptiert wird.

Mit dem erweiterten analytischen Instrumentarium können Interaktionsbewegungen der Lehrer-Schülerinteraktion theoretisch und empirisch gefasst werden, die weder als eine direkte Übertragung des Willens der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler noch als eine Aneignung des Orientierungsrahmens der Lehrerin durch die Schülerinnen und Schüler charakterisierbar sind. Beobachtbar sind vielmehr Übersetzungen, Anpassungen bzw. Rekontextualisierungen (Fend, 2008) der – durch die Lehrerin habituell strukturierten – Vorgaben an die spezifischen Handlungsbedingungen der Schülerinnen. Diese interpretieren die Äußerungen der Lehrerin, fügen sie in ihren eigenen Kontext ein bzw. adaptieren sie an ihren Orientierungsrahmen und machen sie damit für den Fortgang der Interaktion anschlussfähig. Auf diese Weise ergeben sich im Verlauf der Unterrichtsinteraktion Passungen zwischen unterschiedlichen Orientierungs-

rahmen. Die habituellen Orientierungen der Lehrperson bilden im Sinne polykontexturaler Verhältnisse hierfür einen Kontext.

6. Fazit

In diesem Beitrag wollten wir zeigen, dass sich im Rahmen der dokumentarischen Interpretation von Unterrichtsvideografien nicht nur geteilte oder inkongruente Orientierungsrahmen der Beteiligten rekonstruieren lassen, sondern häufig auch komplementäre, miteinander korrespondierende habituelle Orientierungen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, einhergehend mit einer reibungslosen Interaktion auf der Basis institutionell gerahmter, kommunikativer Regeln und Übereinkünfte. Mit dem komplementären Modus schlagen wir einen neuen Interaktionsmodus vor, der Prozesse der Übersetzung und Anpassung zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen und damit Verstehen jenseits konjunktiver Übereinstimmung beschreibt. Dieser neue Interaktionsmodus ist als Ergänzung zu den eingeführten inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi zu verstehen, die in der polykontexturalen Unterrichtsinteraktion selbstverständlich auch beobachtet werden können. Im Folgenden werden wir den Ertrag der Überlegungen für die Unterrichtsforschung und die Unterrichtstheorie formulieren sowie in Bezug auf die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode ein Fazit ziehen.

Luhmann (2002) hat die Grundstruktur des Unterrichts als Paradox von Routine und Zufall beschrieben. Zufällig ist die Unterrichtsinteraktion aufgrund der doppelten Kontingenz, die die face-to-face-Interaktion unter Anwesenden bestimmt. Sie erzeugt eine interne Unbestimmtheit der Kommunikation des Interaktionssystems. Diese ist für das unterrichtliche Geschehen relevant, obwohl das Interaktionssystem Unterricht auf der Basis seiner Interaktionsgeschichte Strukturen bzw. Routinen ausbildet, die seine Komplexität reduzieren. Auch durch die strukturelle Koppelung mit der Organisation Schule werden Komplexitätsreduzierungen eingeführt, diese führen allerdings zu spezifischen internen Komplexitätssteigerungen. Die Fortsetzung der Kommunikation ist angesichts der großen Komplexität einerseits unwahrscheinlich, gleichzeitig ist auch beobachtbar, wie die Beteiligten in Interaktionen, die auf Dauer gestellt sind, Routinen ausbilden, die die alltägliche Unterrichtsinteraktion funktionieren lassen (Luhmann, 2002).

Auf die Wirksamkeit von Unterricht bezogen, definiert das Angebots-Nutzungs-Modell schulischen Lernens (Helmke, 2010) eine Reihe relevanter, empirisch evidenter Einflussfaktoren auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler; gleichwohl hält Helmke (ganz im Sinne Luhmanns) fest, dass das Lehrangebot die Nutzung durch die Lernenden nicht determinieren kann, weil die Prozesse komplex sind. Der Unterrichtserfolg, verstanden als der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler, bleibt deshalb kontingent: „Der von der Lehrperson durchgeführte Unterricht repräsentiert in seiner Gesamtheit ein *Angebot*. Diese Sichtweise betont das konstruktivistische Element des Lehr-Lernprozesses: Das unterrichtliche Angebot führt nicht notwendigerweise direkt zu den *Wirkungen*, sondern seine Wirksamkeit für das Lernen hängt von zweierlei Typen von vermittelnden Prozessen auf Schülerseite ab: (1) davon, ob und wie Erwartungen der

Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt *wahrgenommen* und wie sie *interpretiert* werden sowie (2) ob und zu welchen motivationalen, emotionalen und volitionalen Prozessen sie auf Schülerseite führen“ (Helmke, 2010, S. 74, Hervorh. i. Orig.).

Mit Hilfe des vorgeschlagenen Konzepts der *Passungen komplementärer Orientierungsrahmen* lassen sich unserer Auffassung nach diejenigen Strukturen begrifflich fassen und empirisch rekonstruieren, die die selbstreferenzielle Fortsetzung der Unterrichtsinteraktion trotz doppelter Kontingenz und interner Unbestimmtheit wahrscheinlich werden lässt. Es lässt sich empirisch rekonstruieren unter welchen Bedingungen ein Lehr-Lern-Arrangement Anschlussmöglichkeiten für die Lernenden bereithält bzw. unter welchen Bedingungen die Nutzung des Lehrangebots durch die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich ist.

Im Kontext der Methodenentwicklung ist dies ein wichtiger Schritt, da mit der Rekonstruktion eines *komplementären Interaktionsmodus* das Funktionieren von Unterrichtsinteraktion erklärt werden kann, das das gegenseitige Verstehen der Beteiligten auf der Basis geteilter konjunktiver Erfahrungen nicht voraussetzt. Allerdings beschreibt der komplementäre Interaktionsmodus mehr als nur die kommunikative Verständigung im Sinne einer Reziprozität der Perspektiven (Bohnsack, 2012). Vielmehr kann rekonstruiert werden, wie unterschiedliche Wissensbestände der Beteiligten, z. B. Vorstellungen über den fachlichen Gegenstand des Unterrichts sowie Vorgaben und Erwartungen im Erziehungs- und Bildungsprozess, im Sinne von selbstreferenziellen Aneignungen über Milieugrenzen hinweg prozessiert und wie Orientierungsrahmen in Abhängigkeit der verschiedenen Kontexturen angepasst oder modifiziert werden. Mit den Begriffen Helmkes (2010) lassen sich die Übersetzungs- und Anpassungsleistungen zwischen den habituell strukturierten Anforderungen des Unterrichts und deren ebenfalls habituell strukturierten Umsetzungen als Nutzung von Angeboten empirisch rekonstruieren. Die Möglichkeit, die habituell unterschiedlich strukturierte Beteiligung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern am Unterricht empirisch beschreiben zu können, schafft also die Voraussetzungen, die Differenz von Orientierungsrahmen der an Unterricht Beteiligten als Bedingung für Lernprozesse methodisch kontrolliert in den Blick zu nehmen und Lernen im Sinne der Erweiterung propositionalen Wissens bzw. der Veränderungen von Orientierungsrahmen zu rekonstruieren (im pädagogisch erwünschten Sinne, aber auch als Lernen im pädagogisch nicht erwünschten Sinne). Insbesondere wenn sich das Forschungsinteresse auf die Rekonstruktion fachlicher Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden in Abhängigkeit vom Lehren der Lehrpersonen bezieht, erscheint es produktiv, in der Interpretation die differenten, aber komplementären Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie die jeweiligen Passungsverhältnisse zu fokussieren.

In zukünftigen Analysen wäre – praxeologisch – zu klären, ob der *komplementäre Interaktionsmodus* spezifisch für das Interaktionssystem Unterricht ist, oder ob er auch in anderen sozialen Feldern, die ebenfalls asymmetrisch strukturiert sind, z. B. in Familien oder in der Interaktion von Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern in der Kindertagesstätte, zu finden ist.

Literatur

- Asbrand, B., & Nohl, A.-M. (2013). Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 155–169). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Dokumentarische Methode und Typenbildung. Bezüge zur Systemtheorie. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Methodologien des Systems. Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 291–320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219–240.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung. Interaktion. Bildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 189–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (2014). Die Pluralität der Habitus- und Milieuförmigkeiten bei Lernen und Lehrenden. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und sozialem Raum. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 56–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015). Dokumentarische Interpretation von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 131–152). Opladen: Barbara Budrich.
- Gerstenberg, F. (2014). Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuss (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 277–306). Freiburg: FEL.
- Hackbarth, A. (2015a). Handlungspraktiken und Orientierungen beim Helfen in jahrgangsgemischten Klassen. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 303–308). Wiesbaden: Springer VS.
- Hackbarth, A. (2015b). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, V. Moser & K. Zehbe (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion* (S. 241–251). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Huf, C. (2006). *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen: eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 925–939.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus. Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung* (S. 183–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 211–229.
- Martens, M., Petersen, D. & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179–203). Opladen: Barbara Budrich.
- McHoul, A. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45–72). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A.-M. (2013). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, D., & Asbrand, B. (2013). Anpassungsleistungen von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1), 49–65.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehbock, H. (1981). Nebenkommunikation im Unterricht: Funktionen, Wirkungen, Wertungen. In J. Baumann, D. Cherubim & H. Rehbock (Hrsg.), *Neben-Kommunikationen: Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts* (S. 35–88). Braunschweig: Westermann.
- Richter, S. (2015). Klassenmanagement in Übergangssituationen des Hauptschulunterrichts. Dokumentarische Videointerpretation und Interaktionspraktiken im Umgang mit sozialer (Un-) Ordnung. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 207–233). Opladen: Barbara Budrich.

- Spieß, C. (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V+R unipress.
- Streeck, J. (1983). Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 203–214). Tübingen: Narr.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 153–178). Opladen: Barbara Budrich.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. Opladen: Barbara Budrich.
- Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikro-ethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion – Online*, 4(2012). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32>. [20.02.2015].
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 4–12.

Abstract: The analysis of the formal organisation of interaction – especially verbal interaction – is an important working step within Documentary Method. With regard to the interpretation of videotaped classroom-interaction it seems that traditionally used analytic categories are not sufficient to adequately describe the courses of interaction in classrooms. Classroom-interaction is structured by a variety of different habits adopted by teachers and students. The observation that classroom-interaction function smoothly is the result of on-going transformations and adaptations in communication between teachers and students. With the *complementary mode* we propose a new analytic category to analyse the formal organisation of classroom-interaction. This category enables us to methodologically account for the asymmetrical and institutional character of interaction in classrooms.

Keywords: Classroom-Interaction, Tasks, Asymmetrical Interaction, Complementary Relations, Documentary Method

Anschrift der Autor_innen

Dr. Matthias Martens, Goethe-Universität Frankfurt,
 Fachbereich Erziehungswissenschaften,
 Theodor-W.-Adorno-Platz, 60629 Frankfurt a. M., Deutschland
 E-Mail: m.martens@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Barbara Asbrand, Goethe-Universität Frankfurt,
 Fachbereich Erziehungswissenschaften,
 Theodor-W.-Adorno-Platz, 60629 Frankfurt a. M., Deutschland
 E-Mail: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de